

Gubitosi, Patricia

El desafío de enseñar lengua a los 'hablantes de herencia'

V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica

21, 22 y 23 de marzo de 2012

CITA SUGERIDA:

*Gubitosi, P. (2012) El desafío de enseñar lengua a los 'hablantes de herencia' [en línea]. V Jornadas de Filología y Lingüística, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3783/ev.3783.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR LENGUA A LOS *HABLANTES DE HERENCIA*

Patricia Gubitosi

Universidad de Massachusetts, Amherst

gubitosi@spanport.umass.edu

Simposio: "La Gramática y sus aplicaciones"

Resumen

Un efecto de la globalización es el desplazamiento de personas que abandonan su país de origen en busca de mejores oportunidades sociales, económicas y/o políticas. Esto origina la existencia de grandes comunidades formada por los hijos de esos inmigrantes cuya primera lengua es la lengua minoritaria que han adquirido en el hogar pero que, sin embargo, crecen y se educan en un ambiente donde se habla una lengua diferente a la que comparten en el hogar. Estos hablantes, conocidos como *hablantes de herencia*, presentan características específicas que los distancian tanto de los hablantes nativos monolingües como también de los hablantes de segunda lengua (Montrul 2008). En algunos casos, fenómenos de adquisición incompleta o de constricción o pérdida lingüística requieren un currículo específico que promueva y ayude al aprendiz a recuperar aquello que perdió o a desarrollar las estructuras que no pudo adquirir. En otros casos, la falta de alfabetización en la lengua minoritaria obliga al maestro a diseñar actividades específicas que contemplen esa falta de instrucción. De este modo, enseñarles la lengua de sus padres a estos hablantes presenta desafíos que necesitan ser tomados en consideración por el docente a la hora de planear una clase puesto que los materiales didácticos disponibles que han sido diseñados ya sea para estudiantes monolingües o para estudiantes de segunda lengua no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de herencia. (Valdés 2000)

La presente comunicación examina este fenómeno a través del caso particular de los hablantes de español en los Estados Unidos. Dicha comunidad, principalmente compuesta de inmigrantes, presenta características dispares que permiten echar luz sobre este fenómeno en particular.

Palabras clave: Lengua de herencia – Hablantes nativos – Conciencia lingüística

Enseñar lengua a los *hablantes de herencia*

Uno de los grandes efectos de la globalización es el desplazamiento de grandes masas migratorias que abandonan su país de origen en busca de mejores oportunidades sociales, económicas y/o políticas. Muchas veces esto supone el traslado a sitios donde se habla una lengua distinta, donde la cultura es extraña; o donde, simplemente, las cosas conocidas reciben nombres diferentes. Además de los conflictos relacionados con el desarraigo –ya señalados por antropólogos, sociólogos o

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

investigadores del campo de los estudios culturales- el establecerse en otro país genera también situaciones de multilingüismo o multidialectalismo que no siempre son tenidas en cuenta.

En efecto, los movimientos migratorios de las últimas décadas han generado la existencia de grandes comunidades formadas por los hijos de esos inmigrantes cuya primera lengua es aquella que han adquirido en el hogar pero que, sin embargo, crecen y se educan en un ambiente donde se habla una lengua diferente a la sus mayores. Estos hablantes son conocidos como *hablantes de herencia*, término que designa a una amplia población con experiencias históricas y culturales diferentes a los de la cultura mayoritaria o hegemónica. En un sentido amplio esta expresión se utiliza para referirse a aquellos hablantes que hablan la lengua de sus antepasados ya se trate de lenguas indígenas, coloniales o de inmigración (Fishman 2001). En este artículo nos ceñimos a la definición provista por Valdés (2003), quien define el término *hablante de herencia* como aquella persona que ha crecido en un hogar donde se habla una lengua distinta a la lengua dominante en la comunidad; que puede hablar (bilingüe activo) o, simplemente, entender su lengua de herencia (bilingüe pasivo).

En este sentido, todo hablante de herencia tiene –de acuerdo con esta definición- un cierto grado de bilingüismo en la lengua dominante y en su lengua de herencia. Desde esta perspectiva, el nivel de eficiencia en la lengua de herencia no es un factor determinante a la hora de establecer quién es un estudiante de lengua de herencia, puesto que muchos estudiantes de estas lenguas pueden resultar “verdaderos principiantes” (Kondo-Brown 2003: 2). Esto representa un problema a la hora de diseñar un currículo adecuado para las necesidades de estos hablantes.

Efectivamente, los estudiantes de lengua de herencias presentan características específicas que los distancian tanto de los hablantes nativos monolingües como también de los hablantes de segunda lengua no sólo en cuanto a sus necesidades educativas (Lynch 2003, 2008) sino también al desarrollo del conocimiento gramatical de la lengua minoritaria (Montrul 2008).

Con respecto a los hablantes nativos, estos tienen acceso a un variado número de registros y estilos (escuela, medios de comunicación, oficinas gubernamentales) que les brindan la posibilidad de adecuar su lengua a una amplia gama de situaciones diferentes desarrollando su competencia pragmática-comunicativa, mientras que los

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

hablantes de herencia, por lo general, solo utilizan la lengua en el dominio del hogar, la familia y –a veces- los amigos. Esto implica desconocimiento del léxico necesario para operar en otros dominios así como también la falta de competencia pragmática en la lengua minoritaria en situaciones formales más allá del ámbito familiar. En otras palabras, el input que reciben los hablantes de herencia es restringido, mientras que el de los hablantes nativos no lo es.

Los hablantes de segunda lengua, por otra parte, no tienen conexiones culturales o sentimentales con la lengua que aprenden, más allá del deseo de aprender un idioma considerado valioso ya sea desde el punto de vista literario, cultural o económico. Los hablantes de las lenguas de herencia, en cambio, tienen una fuerte ligazón emotiva con la lengua de sus antepasados, aunque la lengua minoritaria, en la mayoría de los casos, sea percibida como diferente, sub-estándar, o de poco valor. En otras palabras, el aprendizaje de una lengua extranjera es visto como un recurso; el aprendizaje de una lengua de herencia es visto como un problema.

Ahora bien, ¿cuáles son las características más visibles de la lengua hablada por estos hablantes? Entre las más destacadas podemos mencionar: 1) el vocabulario utilizado, como ya mencionamos, se restringe al contexto familiar con ausencia de léxico perteneciente a los dominios públicos; 2) uso de formas no estándares; 3) préstamos léxicos de la lengua mayoritaria; 4) alternancia de código entre la lengua de herencia y la lengua dominante; 5) y transferencias de la lengua hegemónica a la lengua minoritaria. Un párrafo aparte merecen los fenómenos de adquisición incompleta o de constricción o pérdida lingüística que presentan estos hablantes (Anderson 1999; Silva Corvalán 2000; Paradis y Navarro 2003; Montrul 2006, 2008). Así, por ejemplo, Silva Corvalán (2000) encuentra pérdida de ciertas formas en el sistema verbal de los hablantes bilingües de español-inglés en Los Ángeles, California. Paradis y Navarro (2003) mencionan la existencia de una tasa elevada de pronombres sujetos expresos en chicos bilingües hablantes de español-inglés y un conocimiento incompleto de la distribución pragmática de la reposición de los sujetos en español. Todas estas características requieren un currículo específico que promueva y ayude al estudiante a recuperar aquello que perdió o a desarrollar las estructuras que no pudo adquirir, siendo los objetivos de estas clases muy diferentes de las clases donde se enseña una lengua extranjera. En otros casos, la falta de alfabetización en la lengua

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

minoritaria obliga al maestro a diseñar actividades específicas que contemplen esa falta de instrucción, la adquisición de un dialecto estándar y/o de las formas académicas necesarias para el desarrollo de las habilidades necesarias requeridas por un individuo en un contexto multilingüe y multicultural.

Como se observa en el ejemplo 1¹, además de los problemas ortográficos *serca* por *cerca*, *alcansa* por *alcanza*, *di* por *de*; se puede observar también falta de acentuación en *pajaros* y *tambier*². La expresión *yo los camino serca di mi apartamento*, refiriéndose a *los perros* es una traducción literal del inglés *I walk the dog*, incluso violando las reglas del español ya que el verbo *caminar* es intransitivo en esta lengua y, por lo tanto, no permite la presencia del pronombre acusativo *lo*.

1) La casa en que yo vivo es un apartamento. Allí vive mis perritos y yo. Tengo dos vecinos que también son amigos de mi escuela. Ellos les gustan jugar con mis perritos. Cuando voy de vacaciones, mis vecinos les da comida & agua a mis perritos. En mi apartamento no tengo mucho lugar para que mis perros pueden correr. Entonces, yo los camino serca di mi apartamento. Tambien puedan tomar el sol en el patio que tenemos en la apartamento. Allí en el patio, mis perros les gustan jugar con los pajaros. ¡Unas veces, mis perros casi los alcanza!

Un problema más serio desde el punto de vista gramatical lo representan la falta de concordancia entre el sujeto y el predicado: *allí vive mis perritos y yo // mis vecinos les da comida y agua a mis perritos*; los problemas de concordancia de género: *la casa en que yo vivo es un apartamento*, pero más adelante *el patio que tenemos en la apartamento*. Otro problema muy frecuente entre los hablantes de herencia es la pérdida de la *a* marca de caso dativo con verbos del tipo *gustar*, como se observa en este ejemplo *Ellos les gustan jugar con mis perritos // mis perros les gustan jugar con los pájaros*. En el ejemplo presentado también se observa la pérdida del subjuntivo obligatorio en las cláusulas adverbiales encabezadas con *para que*: *para que mis perros pueden correr*.

¹ Los ejemplos corresponden a hablantes de herencia, estudiantes de una clase de gramática española de una universidad del este de los Estados Unidos.

² Obsérvese la inconsistencia en el uso del acento: en el primer caso aparece acentuado; en el segundo, no.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

De este modo, enseñarles la lengua de sus padres a estos hablantes implica mucho más que enseñarles los rudimentos de la alfabetización, como sería planificar un curso para adultos monolingües que no han recibido instrucción previa. Planificar una clase para estos estudiantes presenta desafíos que necesitan ser tomados en consideración por el docente puesto que los materiales didácticos disponibles que han sido diseñados tanto para estudiantes monolingües como para estudiantes de segunda lengua no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de herencia (Valdés 2000).

El ejemplo 2, además de mostrar algunos de los mismos problemas que el caso anterior (falta de observancia en las reglas de acentuación, utilización de formas propias de la oralidad –como el caso de *pa-* o problemas ortográficos –*semento* por cemento), confirma el hecho de que a pesar de que este estudiante carece de vocabulario (*arounds* del inglés *around* por alrededor; o *ventimos* por ventana o ventilación) o desconoce las formas de ciertos verbos (*penemos* por ponemos; *tenea* por *tenía*), sin embargo, no duda al seleccionar el aspecto adecuado del pasado necesario en su narración:

2) En la casa que yo vivo, caba de renovar un parte de la casa. Esa parte de la casa estaba lista pero no nunca pintamos los cuartos o penemos algo en el piso. Todavía tienea el piso de semento. Ya paso cinco años es pa cuando mis padres decio que limpiar y terminar la casa. Primero, ponemos las tablas arounda a la ventimos. Entonces, ponemos un plaster en la parides. Despues pintamos a la pareds y tambien el piso.

Como se puede observar, a diferencia de los estudiantes angloparlantes que aprenden español como segunda lengua, y a los que hay que dedicarles numerosas lecciones para explicarles la diferencia de aspecto en el uso del pasado en español, estos estudiantes no presentan esa dificultad. De esta manera, resulta esencial establecer un diagnóstico correcto de cuáles son las necesidades de los estudiantes a la hora de elaborar un currículo adecuado (Beaudrie 2012; Fairclough 2012; McGregor-Mendoza 2012), de lo contrario, cualquier diseño de clase estará condenado al fracaso. No todos los grupos de estudiantes de lenguas de herencia tienen la misma competencia lingüística, ni presentan el mismo grado de desarrollo en la lengua. La enseñanza debe focalizarse en aquellas estructuras que han perdido o cuya adquisición

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

ha sido incompleta, y no, como en el caso de los hablantes de segunda lengua, en aquello que aún no saben. Por esa razón también es muy difícil la elaboración de un material didáctico uniforme que pueda satisfacer a todo el espectro estudiantil.

Esto deja en manos de cada docente la elaboración de sus propios materiales pedagógicos según sean las necesidades de cada curso, lo cual requiere una capacitación adecuada y un profundo conocimiento de su grupo de estudiantes. En efecto, dado que estos estudiantes constituyen una población minoritaria y hablan un dialecto que, por lo general, carece de prestigio, es importante comprender sus carencias, ayudándolos a mejorar sus habilidades lingüísticas sin disminuir su autoestima. Es importante que estos estudiantes, a la par que desarrollan una conciencia acerca de la existencia de otros dialectos –incluido el estándar- aprendan a valorar el suyo propio (Martínez 2003) a través de ejercicios adecuados que incluyan la práctica oral y también la escrita.

También es frecuente que en una clase haya hablantes de la misma lengua pero que hablan dialectos diferentes. En este sentido es fundamental la discusión en clase de conceptos tales como *norma*, *variedad estándar* vs. *variedad regional*, *registro formal* vs. *informal*, *prestigio lingüístico*, etc. La cuestión de *quién decide qué norma enseñar* y *por qué* deben ser explicitadas y conseguir el consenso de los estudiantes, quienes deben sentirse incluidos y participes del conocimiento, y en ningún momento sentirse disminuidos por el dialecto del docente. En estos casos la enseñanza de la lengua debe ser *aditiva* y no *restrictiva*; es decir, los estudiantes deben aprender otras variedades dialectales pero a la vez sentir que su propia variedad es valorada y respetada.

De suma utilidad resultan en la clase de lengua cuyos aprendices son hablantes de herencia los diccionarios regionales y los monolingües. También es útil considerar, específicamente en aquellas situaciones donde el estudiante solo conoce la palabra en la lengua mayoritaria, la utilización de un diccionario bilingüe entre la lengua de herencia y la lengua hablada por la mayoría de la sociedad, de esta manera el estudiante podrá confrontar la palabra familiar –en el caso que la conozca-, la palabra estándar en la lengua minoritaria, y la palabra utilizada en la lengua hegemónica. Si existen en la clase hablantes de diferentes dialectos, es importante realizar trabajos en grupos donde se incluyan estudiantes de diferentes orígenes dialectales. Esto les

Identities dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

permitirá la posibilidad de confrontar su propio dialecto con el del compañero, generar un intercambio fructífero y negociar en cada caso, cuál es la palabra/ frase/ expresión más general y comprensible para el mayor número de personas dentro del grupo. Es importante desmitificar la idea de que solo existe una única palabra (la "correcta") para designar las cosas, anulando la diversidad lingüística que existe en toda lengua. La actitud del maestro como *mediador* resulta esencial para garantizar la libertad de expresión, el respeto a la diversidad y, fundamentalmente, el cumplimiento exitoso de los objetivos propuestos.

En síntesis, enseñar lengua a los hablantes de herencia presupone un desafío doble por parte del docente. En primer lugar, porque exige un trabajo más personalizado, el desarrollo de materiales específicos, y una conciencia lingüística de la diversidad que otro tipo de estudiantes no plantea. En segundo lugar, y tal vez sea este el desafío mayor, porque el docente es un usuario más de la lengua que comparte con su grupo de estudiantes; y como usuario-mediador debe despojarse de toda ideología y plantearse cuál y por qué es la variedad que debe enseñarse en el aula, respetando la diversidad lingüística que cada estudiante trae consigo al aula.

Bibliografía

Beaudries, Sara. 2012. Introduction: Developments in Spanish Heritage Language Placement". Vol. 9, n°1.

Fairclough, Marta. 2012. "A Working Model for Assessing Spanish Heritage Language Learners' Language Proficiency through a Placement Exam"- Vol. 9, n°1

Fishman; Joshua. 2001. "300-plus Years of Heritage Language Education in the United States". Peyton, Ranar and McGinnis 207-28.

Kondo-Brown, Kimi. 2003. "Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Backgrounds". En: *Heritage Language Journal*, vol.1 n°1.

Lynch, Andrew. 2003. "The Relationship between Second and Heritage Language Acquisition: Notes on Research and Theory Building" *Heritage Language Journal*, vol.1 n°1.

Lynch, Andrew. 2008. "The Linguistic Similarities of Spanish Heritage and Second Language Learners". *Foreign Language Annals* 41: 252-281.

Identidades dinámicas: variación y cambio en el español de América

I Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Filología Hispánica

Martínez, Glenn. 2003. Classroom Based Dialect Awareness in Heritage Language Instruction: A Critical Applied Linguistic Approach. *Heritage Language Journal*, vol.1 n°1.

McGregor-Mendoza, Patricia. 2012. "Spanish as a Heritage Language Assessment: Successes, Failures, Lessons Learned". Vol. 9, n°1.

Montrul, Silvina. 2006. On the bilingual competence of the Hispanic heritage speakers. Syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism* 10:1, 37-69.

Montrul, Silvina. 2008. Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co.

Paradis, Johanne. and S. Navarro. 2003. The use of subjects by a Spanish-English bilingual child. Crosslinguistic influence or the influence of the input? *The Journal of Child Language*. 30, 371-393.

Silva Corvalán, Carmen. 2000. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington DC: Georgetown University Press.

Valdés, Guadalupe. 2000. Spanish for native speakers. New York, NY: Harcourt College

Valdés, Guadalupe. 2003. "Foreword" En: Roca, A. y M. Colombi. (eds.) *Mi Lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice*. Georgetown: University Press.